

Sonja Koivu

# KOULUN KOON YHTEYS LUKEMAAN OPETTAMISEN PEDAGOGIIKKAAN

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatin tutkielma  
Joulukuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Sonja Koivu: Koulun koon yhteys lukemaan opettamisen pedagogiikkaan  
Kandidaatin tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
Joulukuu 2019

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko koulun koko yhteydessä opetuksen pedagogiikan monipuolisuuteen.

Tutkimus suoritettiin kvalitatiivisena eli laadullisena teemahaastattelujen avulla. Tutkimuksessa haastateltiin kahta opettajaa suurista kouluista ja kahta pikkukouluista, minkä jälkeen haastattelut analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Haastattelujen teemoina olivat haastateltavien koulun kokoon liittyvät hyvät ja huonot puolet sekä muut opetukseen vaikuttavat seikat. Sisällönanalyysi todettiin toimivaksi menetelmäksi, sillä sen avulla aineistosta löydettiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat asiat.

Keskeisimpinä tuloksina voitaisiin todeta, että koulun koolla on merkitystä opetuksen monipuolisuuteen. Ennako-oletusten vastaisesti tutkimuksessa selvisi, että opetus pikkukouluissa on itse asiassa monipuolisempaa kuin suurissa kouluissa, joissa opetus oli peräti kaavamaista. Suurimmaksi tekijäksi muodostui suurten koulujen tiukka aikataulu kirjainten oppimisessa, mistä ei pikkukouluissa tarvinnut murehtia. Tutkimus osoitti, että pikkukoulujen turvallinen oppimisympäristö ja opetuksen lapsiystävällisyys mahdollistavat monipuolisen pedagogiikan lukemaan opettamisen yhteydessä. Suurten koulujen oppilaiden lukutason mukaiset lukuryhmät ja tiukka aikataulu eivät mahdollistaneet yhtä monipuolista pedagogiikkaa opetuksessa.

Avainsanat: Koulun koko, lukemaan opettaminen, pedagogiikka, oppimisympäristö, pikkukoulu, suuri koulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>LUKUTAITO .....</b>	<b>7</b>
2.1	LUKEMAAN OPETTAMISEN PEDAGOGIIKKA .....	7
2.2	SUOMALAISTEN LUKUTAIDON TASO .....	10
<b>3</b>	<b>OPPIMISYMPÄRISTÖT .....</b>	<b>12</b>
3.1	OPPIMISYMPÄRISTÖ MONIPUOLISENA KÄSITTEENÄ.....	12
3.2	PIKKUKOULU .....	14
3.3	SUURI KOULU .....	14
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>15</b>
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	15
4.2	TUTKIMUSAINEISTO JA AINEISTONKERUU.....	15
4.3	ANALYSOINTIMENETELMÄ.....	17
4.4	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....	18
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>20</b>
5.1	SUUREN KOULUN POSITIIVISET YHTEYDET OPETUKSEEN .....	20
5.2	SUUREN KOULUN NEGATIIVISET YHTEYDET OPETUKSEEN .....	21
5.3	PIKKUKOULUN POSITIIVISET YHTEYDET OPETUKSEEN.....	22
5.4	PIKKUKOULUN NEGATIIVISET YHTEYDET OPETUKSEEN .....	24
5.5	MUUT OPETUKSEEN YHTEYDESSÄ OLEVAT SEIKAT .....	24
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>26</b>
<b>7</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>29</b>

# 1 JOHDANTO

Vaikka Suomessa opetus on maailman tasaisinta, on eri koulujen välillä alkanut ilmetä eroja oppimistuloksissa. Esimerkiksi oppilaiden lukutaito saattaa olla jopa puoli opintovuotta pikkukoulussa jäljessä, kun sitä verrataan suurten koulujen tuloksiin. Vuoden 2009 Pisa -tulokset siis puoltavat sitä seikkaa, että koulun koolla näyttäisi olevan jonkinlainen yhteys oppimistuloksiin. (Harju-Luukkainen, Sulkunen & Vettenranta 2015, 68.) On mielenkiintoista pohtia, mistä tällaiset erot saattaisivat johtua. Onko koulun koko todella se ratkaiseva tekijä? Vai onko kyse siitä, että pikkukouluissa opetus tapahtuu usein yhdysluokissa, joissa opettajan täytyy opettaa montaa luokka-astetta samanaikaisesti?

Opetuksessa on varmasti eroja, sillä mahdollisuudet toimia eri kokoisissa kouluissa ovat melko erilaiset. Suuressa koulussa saattaa olla monta rinnakkaisluokkaa, joiden kanssa tehdä yhteistyötä, kun taas pienessä koulussa on usein useampi luokka-aste samassa luokkatilassa yhden opettajan opetettavana. Suuressa koulussa on siis mahdollisuus järjestää opetus oppilaiden taitotason mukaisesti, eli ryhmitellä oppilaat niin sanottuihin tasoryhmiin esimerkiksi lukemaan opettamisen yhteydessä. Vakka ei niitä tasoryhmiä kutsuta, niitä ne todellisuudessa oman kokemukseni mukaan ovat. Eikä se ole välttämättä lainkaan huono asia, sillä silloin jokainen oppilas saa tasonsa mukaista opetusta, eikä turhaannu liian helposta tai vaikeasta opetuksesta. Pikkukoulujen yhdysluokissa on vaikeampi opettaa jokaista oppilasta heidän taitotasojensa mukaisesti rajallisten resurssien vuoksi. Toki ryhmäkoot saattavat pikkukouluissa olla pienempiä, millä taas on omat positiiviset vaikutuksensa opetukseen.

Autti ja Hyry-Beihammer (2013, 234) esittivät artikkelissaan Koulu kerrottuna paikkana – lasten kertomuksia kouluviihtyvyydestä, että ”--opetus suuremmassa koulussa on pedagogisesti monipuolisempaa.” Väitös ilmeni kohdassa, jossa käytiin läpi syitä, miksi pikkukouluja lakkautetaan ja miten se

perustellaan. Edellä mainittu oli yksi pedagogisista perusteluista. (Autti & Hyry-Beihammer 2013, 234.) Tätä perustelua ei kuitenkaan oltu avattu millään tapaa, ja se jäi vaivaamaan minua. Pitääkö todella paikkaansa, että opetus on pikkukouluissa pedagogisesti köyhempää? Siksi tässä tutkielmassa tullaan tutkimaan sitä, pitääkö väite siitä, että koulu koko vaikuttaa opetuksen monipuolisuuteen, todella paikkaansa.

Aihe on tärkeä, koska pikkukoulut ja niiden kohtalot ovat puhuttaneet esimerkiksi mediassa kovasti jo useamman vuoden ajan. Monia pikkukouluja lakkautetaan esimerkiksi pelkästään säästötoimenä ilman, että kysytään perheiden tai opettajien mielipidettä. Seurauksena lapsen koulumatkasta saattaa tulla tunnin taksi- tai bussimatka, kun aiemmin se oli korkeintaan vain muutaman kilometrin kävelymatka. Lakkautusten syitä ja ihmisten kokemuksia lakkautuksista ja niiden seurauksista on tutkittu jo aiemmin, mutta ei ole oikeastaan juurikaan tutkittu sitä, miten koulun koko todella vaikuttaa opetuksen laatuun ja monipuolisuuteen. Usein oletetaan, että opetus suurissa kouluissa on parempaa vain koulun koon takia. On tärkeä tutkia, pitääkö jo aiemmin mainittu Autin ja Hyry-Beihammerin (2013, 234) väite paikkaansa, sillä jos ei, on väärin käyttää sitä koulujen lakkauttamisen perusteena. Pikkukouluilla, kuten myös suurilla kouluilla, on varmasti myös omat hyvät puolensa, joita tulisi vaalia niiden säilymisen suojelemiseksi.

Olen aina itse käynyt suurta koulua, joten kokemusta pikkukouluista ei ole. Olen itse opiskellut lukutaidon aiemmin mainitsemani ”tasoryhmä”-tyylillä. Jotta saisin kuvan lukemaan opettamisesta myös pikkukouluissa, tulen haastattelemaan kahta pikkukoulun opettajaa heidän lukemaan opettamisen pedagogisista keinoistaan. Lisäksi tulen haastattelemaan kahta opettajaa myös suurista kouluista, sillä onhan lukemaan opettamien suurissa kouluissa saattanut muuttua siitä, kun itse olen ollut alakoulussa. Haastattelut tulevat sisältämään kysymyksiä siitä, miten eri opettajat kokevat suuressa taikka pienessä koulussa työskentelyn. Kenties he osaavat kertoa sekä hyviä että huonoja puolia, joiden kokevat johtuvan nimenomaan koulun koosta.

Ensiksi tutkimuksessa käsitellään hieman lukemaan opettamisen pedagogiikkaa ja sitten oppimisympäristöjä ja sitä, millainen oppimisympäristö tutkimuksessa on keskiössä. Sen jälkeen kerrotaan tutkimuksen toteuttamisesta

ja tuloksista. Lopuksi pohditaan koulun koosta johtuvia seikkoja ja niiden vaikutuksia.

## 2 LUKUTAITO

### *2.1 Lukemaan opettamisen pedagogiikka*

Yksi tutkimuksen keskeisimmistä käsitteistä on pedagogiikka, jota pidetään usein synonyyminä kasvatustieteelle. Koska tutkimuksessa käsitellään nimenomaan peruskoulussa käytettävää pedagogiikkaa, voidaan puhua peruskoulupedagogiikasta, jossa keskiössä on opettaja ja joka sisältää kaikki ne toimet, joilla opettajat pyrkivät saavuttamaan heille asetetut tavoitteet. Tällaisia tavoitteita ovat esimerkiksi oppilaiden kasvun edistäminen ja opetus opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. (Atjonen ym. 2008,20–21.)

Koska tutkimuksen kohteena on lukemaan opettamisen pedagogiset keinot, on tärkeää määritellä myös lukutaidon- käsite. Kupiainen (2017, 214) määrittelee peruslukutaidoksi sen, että osaa lukea tekstejä ja ymmärtää, mitä niillä yritetään sanoa. On huomioitava, että lukutaito tarkoittaa muutakin kuin kirjoitetun tekstin ymmärtämistä, sillä se sisältää ymmärryksen myös kirjoitetun tekstin hyödyntämisestä ja arvioinnista. Myös erilaisten lukustrategioiden ymmärtäminen ja niiden tehokas käyttäminen ovat osa lukutaitoa. (Kauppinen 2010, 98.)

Nykyään lukutaidon sijaan puhutaan usein monilukutaidosta, joka tulee yhä keskeisemmäksi digitalisoituvassa yhteiskunnassamme. On tärkeää ymmärtää, ettei lukutaito rajoitu vain kirjoitettuihin teksteihin, vaan se sisältää myös monia muita ulottuvuuksia. On tärkeää esimerkiksi osata tunnistaa, miten sosiaalinen media yrittää päivittäin vaikuttaa meihin. Myös opetussuunnitelmassa monilukutaito on tärkeässä osassa ja yksi opetussuunnitelman seitsemästä laaja-alaistavasta tavoitteesta. (OPS 2014, 100-101, 156-157.) Kupiainen (2017, 216) muistuttaa, että on liian aikaista huolestua lukutaidon katoamisesta vähentyneen kirjojen lukemisen myötä. Lukutaito ei suinkaan katoa yhteiskunnastamme, vaan se vaan muuttaa

muotoaan ja monipuolistuu, minkä jo pelkästään monilukutaidon käsite meille kertoo. (Kupiainen 2017, 216.)

Opetussuunnitelmassa (2014, 100–101, 156–157) monilukutaito määritellään kyvyksi tulkita, tuottaa ja arvottaa erilaisia tekstejä, jotka voivat olla kirjoitetussa tai esimerkiksi audiovisuaalisessa muodossa. Monilukutaidon toivotaan rakentavan niin oppilaiden identiteettiä kuin auttavan heitä ymmärtämään monikulttuuristuvaa maailmaamme. Lisäksi sen toivotaan tukevan oppilaita kriittisen ja eettisen ajattelun kehittämisessä. (OPS 2014 100–101, 156–157.) Voidaan siis todeta, että monilukutaito on hyvin laaja-alainen käsite, jonka monipuolisuutta on vaikea hahmottaa. Kupiainen (2017, 205) toteaa, että lukutaito on laajentunut monilukutaidoksi teknologisen ja sosiaalisen kehityksen mukana.

Sen lisäksi, että monilukutaito on oma laaja-alainen tavoitteensa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 100–101, 156–157), on lukutaidosta mainittu luonnollisesti myös äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla. Äidinkielen ja kirjallisuuden erityisenä tehtävänä pidetään niin itsensä ilmaisun ja vuorovaikutuksen taitoja kuin kirjoittamisen, kuuntelemisen, lukemisen ja puhumisen perustaitojen kehittämistä. Lisäksi on toivottavaa, että saatavilla on monipuolisesti erilaisia tekstejä ja kirjallisuutta, joka kiinnostaa oppilaita. Painopisteenä opetuksessa ensimmäisenä ja toisena lukuvuonna on luoda perusta luku- ja kirjoitustaidolle sekä oppia oppimaan ja vuorovaikuttamaan toisten oppilaiden kanssa. (OPS 2014, 106–108.)

Laaja-alaisten tavoitteiden lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on erilaisia tavoitteita ja sisältöalueita. Tavoitteita merkitään kirjaintunnuksella T ja sisältöalueita kirjaintunnuksella S. Tavoitteet kertovat, mihin opetuksella tulisi pyrkiä ja sisältöalueet, mitä opetuksen tulisi sisältää. S4 sisältää kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen. Kielellistä tietoisuutta pyritään vahvistamaan esimerkiksi kuuntelemalla ja lukemalla kirjoitettua kieltä sekä herättämällä lasten kiinnostus lukemiseen heitä kiinnostavan lukumateriaalin, kuten mediatekstien ja lapsille suunnatun kirjallisuuden avulla. Kyseinen sisältöalue liittyy kiinteästi esimerkiksi T13, jonka sisältönä on ”innostaa oppilasta kuuntelemaan ja lukemaan lapsille suunnattua kirjallisuutta ja valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa, kehittämään lukuharrastustaan sekä ohjata oppilasta kirjaston käyttöön” (OPS 2014, 106–108.)



Lukutaitoa voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta, kuten Kauppinen tekee Jyväskylä studies in humanities -julkaisusarjan teoksessa 141: Lukemisen linjaukset – Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa (2010). Kauppinen (2010, 76–174) mukaan lukemista voidaan lähestyä niin kognitiivisesta, sosiokognitiivisesta kuin sosiaalisesta näkökulmasta. Kognitiivisessa lähestymistavassa lukemisen opiskelun tavoitteena nähdään, että yksilölle kehittyisi lukutaito, jonka avulla lukea kaikenlaisia tekstejä. Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa lukeminen nähdään ikään kuin neuvotteluna tekstin ja lukijan välillä. Sosiaalisessa lähestymistavassa taas on keskeistä se, ettei lukemista voida kuvata erillisenä taitona, koska lukiessa luodaan koko ajan uusia merkityksiä lukutilanteen mukaisesti. (Kauppinen 2010, 76–174.)

Kauppinen esittelee myös lukemisen erilaiset osa-alueet, joita ovat kirjallisuuden lukeminen, opiskelulukeminen ja medialukutaito. Näillä osa-alueilla tarkoitetaan erilaisia tekstiympäristöjä, joissa lukeminen tavallisesti tapahtuu. Esimerkiksi opiskelulukemisen tavoitteena on, että oppilas oppii löytämään tekstin merkitysrakenteet ja hyödyntämään niitä jo aiheesta ennen oppimansa rinnalla. Kirjallisuuden lukemisessa taas on kyse siitä, kun tutustutaan esimerkiksi opetussuunnitelmassa mainittuihin erilaisiin kirjallisuuden klassikoihin tai eri maiden tarustoon, joiden koetaan olevan esimerkiksi kansallisesti merkityksellisiä. Esimerkiksi Kalevala on edellä mainitun kaltainen klassikko. Joukkoon viimeisimpänä liitetty medialukutaito voidaan yksinkertaistetusti määritellä niin, että se on kykyä tunnistaa ja tulkita kieltä ja sen erilaisia käyttötapoja. (Kauppinen 2017, 180–233.)

Pohtiessa lukutaidon tärkeyttä elämässä mieleen tulee monia asioita sen tärkeydestä, sillä lukutaitoa tarvitsee lähes joka asiassa ja elämä ilman lukutaitoa olisi hyvin hankalaa. Lukutaito luo meille monia mahdollisuuksia elämässä, joista esimerkkeinä mainittakoon koulutus ja työllistyminen. Esimerkiksi kehitysmaissa on monia aikuisia vailla lukutaitoa, josta taas saattaa seurata se, etteivät he voi edetä elämässä. Paremman elintason saavuttaminen on erittäin vaikeaa, jos ei ole koulutusta, jonka avulla työllistyä muille kuin matalapalkkaisille aloille. Myös UNESCO (2019) listaa lukutaidon yhdeksi tärkeimmistä vaikutuksista niin ikään monipuolisemmat työmahdollisuudet. Kupiainen (2017, 205) toteaa lukutaidon olevan ikään kuin elämän kulmakivi,

jonka avulla olemme yhteiskuntamme osallisia ja ymmärrämme ympäröivää maailmaa.

Vaikka lukutaidon käsite on kaikkea edellä mainittua, tässä tutkimuksessa se käsitetään lähinnä kirjallisen tekstin ymmärtämiseksi, sillä tutkimuksen kohteena ovat lukemaan opettamisen pedagogiset keinot ja niiden monipuolisuus. Tässä tutkimuksessa puhutaan siis nimenomaan lukutaidon, ei monilukutaidon, käsitteestä. Haastatteluissa tulen kiinnittämään huomioni nimenomaan siihen, millä kaikilla tavoilla opettajat opettavat oppilaitaan lukemaan kirjoitettua eli sanallista tekstiä.

## *2.2 Suomalaisten lukutaidon taso*

PISA-tutkimusohjelma on taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön, OECD:n, kolmen vuoden välein toteuttama tutkimus, jonka keskeisimpinä tutkimustehtävinä on mitata eri koulutusjärjestelmien eroja ja sitä, jakautuuko osaaminen niissä tasaisesti. Sen tarkoituksena on selvittää, kuinka hyvin 15-vuotiaat nuoret osaavat hankkia, arvioida ja hyötykäyttää oppimiaan tietoja arjessa ja tulevaisuudessa kohtaamiensa ongelmien ratkaisemiseen. Tutkimuksen pääarviointialue vaihtelee lukutaidon, luonnontieteiden ja matematiikan välillä ja esimerkiksi vuoden 2018 PISA:ssa se oli lukutaito. (Leino ym. 2019, 8.)

Monissa maissa PISA on osa kansallista arviointimenettelyä. Vuoden 2018 PISA-tutkimukseen otti osaa 79 maata tai aluetta eli voidaan siis sanoa, että kaikki maailman edistyneimmät koulutusjärjestelmät ovat mukana tutkimuksessa. Nuorten osaamistason lisäksi PISA:n yhteydessä tarkastellaan, mitkä taustatekijät ovat yhteydessä osaamisen tasoon. Suomessa vastataan lisäksi kyselyihin tieto- ja viestintäteknologiasta sekä taloustaidoista. (Leino ym. 2019, 9.)

Vuoden 2018 PISA:n tuloksissa suomalaisten lukutaito oli aiempien PISA-tutkimusten tapaan erinomaisella tasolla pienestä pistemäärän heikkenemisestä huolimatta. Suomalaisten lukutaidon keskiarvo oli 520, mikä oli selvästi paremmin kuin muissa Pohjoismaissa. Huippulukutaidon raja oli 698 pistettä ja erittäin heikon lukutaidon 189 pistettä. Vaikka suomalaisten lukutaidon muutos heikompaan ei ollut vielä tilastollisesti merkitsevällä tasolla, ei voida sivuuttaa

sitä seikkaa, että se on 18 vuodessa laskenut 26 pistettä. (Leino ym. 2019, 20, 23.)

Lukutaitoa tarkastellaan myös lukutaidon erilaisten ulottuvuuksien osalta ja suomalaisten parhaaksi osa-alueeksi vuoden 2018 PISA:ssa osoittautui tiedonhaku. Se oli tilastollisesti merkitsevästi paremmalla tasolla kuin suomalaisten nuorten taidot ymmärtää ja tulkita lukemaansa sekä arvioida lukemaansa. Suomessa sukupuolten välinen ero lukutaidon tasossa on yksi maailman suurimmista. Tyttöjen taitotason keskiarvo on jopa 52 pistettä suurempi kuin poikien. (Leino ym. 2019, 25, 42.)

# 3 OPPIMISYMPÄRISTÖT

## 3.1 *Oppimisympäristö monipuolisena käsitteenä*

Oppimisympäristö on moniulotteinen termi, joka sisältää niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisen ulottuvuuden. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 29) määrittelee oppimisympäristön seuraavasti: ”Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat.” Oppimisympäristöksi voi siis mieltää niin kodin kuin koulun tai vaikkapa leikkipuiston, jos siellä sattuu oppimaan jotain uutta. Kun puhutaan yhteisöstä paikkana oppia uutta, voi kyseessä olla esimerkiksi seurakunta tai koulun matematiikkakerho. Lisäksi oppimisympäristön käsitteeseen sisältyvät opiskeluun käytettävät välineet, palvelut ja materiaalit. (OPS 2014, 29.)

Moniulotteisena terminä oppimisympäristö-termiä koetaan käytettävän monella eri tapaa ja monissa eri tilanteissa. Kuten perusopetussuunnitelman perusteissa (2014, 29) mainitaan, oppimisympäristöstä voidaan puhua jo pelkästään sillä perusteella, että joku on oppinut siellä jotakin. Manninen ym. (2007) tiivistävät oppimisympäristö-käsitteen käyttötavat kolmeen, joista ensimmäisenä mainitaan oppimisympäristö pedagogisena mallina. Tämän koetaan ohjaavan opetuksen ja koulutuksen suunnittelua didaktisten ja oppimisteoreettisten periaatteiden avulla. Oppimisen koetaan tällöin tapahtuvan tietyissä valikoiduissa oppimista tukevilla ympäristöissä. Toisena esitellään oppimisympäristö ajattelutapana, jonka avulla korostetaan perinteiseksi koetuista opettajajohtoisesta ja luokkakeskeisestä eroavia opiskelu- ja opetusmenetelmiä. Lisäksi halutaan ottaa huomioon koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen. Viimeisenä puhutaan oppimisympäristöstä ikään kuin trenditerminä, jota käytetään esimerkiksi korvaamaan sanaa luokkahuone tai opetus. (Manninen ym. 2007, 18.)

On tärkeää, että oppilaat kokevat oppimisympäristön turvalliseksi, jotta kaikkien on hyvä kasvaa, oppia ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa kyseisessä oppimisympäristössä. Oppimisympäristöjä tulisi kehittää pedagogisesti monipuolisiksi ja joustaviksi, jotta ne tarjoaisivat mahdollisuuden tarkastella ja tulkita asioita erilaisista näkökulmista. Tätä tavoitetta voidaan tukea esimerkiksi tekemällä koulun tilaratkaisulla oppimisympäristöstä mahdollisimman viihtyisän. Lisäksi on tärkeää luoda oppilaille mahdollisuuksia itsenäiseen opiskeluun esimerkiksi antamalla välineitä ja materiaaleja oppilaiden vapaaseen käyttöön. (OPS 2014, 29-30.)

Tulee muistaa, että on myös monia muita fyysisiä ympäristöjä, joita opetuksessa voi hyödyntää. Esimerkiksi menemällä luontoon, kirjastoon tai tekemällä museovierailun saa monimuotoisuutta niin opetukseen kuin oppimisympäristöön. Myöskään tieto- ja viestintäteknologiaa ei tule unohtaa, sillä se luo monia mahdollisuuksia opetukseen. (OPS 2014, 29.) Erilaiset oppimisympäristöt motivoivat oppilaita, ja kun esimerkiksi englannin sanoja harjoitellaan omalla puhelimella Quizletin tai Kahootin avulla, on monen motivaatio kielen oppimista kohtaan heti uudella tasolla.

Kuten jo aiemmin todettiin, oppimisympäristöt voidaan siis jakaa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Fyysisellä ulottuvuudella tarkoitetaan koulurakennuksia ja niissä olevia fyysisiä tiloja, joissa opetus tapahtuu. Psyykinen ulottuvuus sisältää esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen ja kunnioituksen. Sosiaalisessa ulottuvuudessa tärkeänä pidetään muun muassa oppimista tukevia ryhmitöitä ja yhteistoiminnallisuutta. Lisäksi Manninen ym. (2007, 38-41) jakavat oppimisympäristöt tekniseen, paikalliseen ja didaktiseen oppimisympäristöön. Tekninen näkökulma sisältää erilaiset sähköiset oppimisympäristöt ja se, miten niitä voi hyödyntää opiskelussa ja opetuksessa. Paikallinen näkökulma käsittää koulun ulkopuolella olevat oppimisympäristöt ja sen, miten niitä voi hyödyntää opetuksessa. Opettajien ja koulun tavoitteellinen toiminta ja niiden saavuttamiseksi tehtävät erinäiset päätökset taas muodostavat oppimisympäristöjen didaktisen ulottuvuuden. (Manninen ym. 2007, 35-41.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään fyysiseen oppimisympäristöön. Vielä tarkemmin määriteltynä tutkimuksen keskiössä on koulun koko ja sen vaikutukset opetustilanteissa. Se, miten opetuksen järjestää, riippuu pitkälti siitä,

minkä kokoinen ryhmä on opetettavana ja onko ryhmässä sekoitettuna monta eri luokka-astetta. On yleistä, että koulun koko määritellään oppilasmäärän mukaan, kuten opetushallinnon tilastopalvelussa: 0-49, 50-99, 100-299, 300-499, 500-699 ja yli 700 oppilaan kouluihin. Tässä tutkimuksessa koulut jaetaan kahteen ryhmään: pieniin ja suuriin kouluihin. Jako suoritetaan koulujen opettajien lukumäärän mukaan, kuten usein kyläkoulua määritellessä. Esimerkiksi Autti ja Hyry-Beihammer (2013, 232) sanovat kyläkoulussa olevan 2-3 opettajaa.

### *3.2 Pikkukoulu*

Kun tarkastellaan pienten ja suurten koulujen välisiä pedagogisia eroja opettajien kokemusten perusteella, on tärkeää määritellä pienen ja suuren koulun käsitteet. Pienen koulun määritelmänä käytetään koulun oppilasmäärää kuten opetushallinnon tilastopalvelussa (2019) mutta tässä tutkimuksessa pieni koulu määritellään opettajien ja opetusryhmien lukumäärän mukaan. Pieneksi kouluksi määritellään kaikki ne koulut, joissa on enintään kolme opettajaa ja joissa on vähäisestä opettajamäärästä johtuen yhdysluokat.

### *3.3 Suuri koulu*

Tutkimuksessani suureksi kouluksi taas määrittelen kaikki ne koulut, joissa jokaisella luokka-asteella on yksi tai useampi luokka. Suurissa kouluissa ei siis ole yhdysluokkia, mutta rinnakkaisluokkia saattaa olla sitäkin enemmän. Jokaisella luokalla on myös oma opettaja, eli suurissa kouluissa opettajia on vähintään kuusi tai seitsemän, jos esiopetuksen opettaja lasketaan mukaan.

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## *4.1 Tutkimuskysymykset*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, vaikuttaako koulun koko merkitsevästi lukemaan opettamisen pedagogiikan monipuolisuuteen. Tarkastelen haastattelemieni opettajien kokemuksia koulun koon positiivisista ja negatiivisista vaikutuksista lukemaan opettamisen pedagogiikkaan ja sen erilaisiin keinoihin. Lisäksi pyritään selvittämään, onko mahdollisesti muita pedagogiikan monipuolisuuteen vaikuttavia seikkoja.

Tutkimuskysymyksetni ovat:

1. Millainen yhteys koulun koolla on lukemaan opettamisen pedagogisten keinojen monipuolisuuteen?
2. Mitkä muut tekijät ovat yhteydessä lukemaan opettamisen pedagogiikan monipuolisuuteen?

## *4.2 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu*

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen ja tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla neljää eri luokanopettajaa loka- ja marraskuun 2019 aikana. Kaksi opettajista oli suuresta ja kaksi pienestä koulusta. Taulukosta 1 voidaan tarkastella minkä kokoisesta koulusta kukin neljästä haastateltavista oli. Haastattelutyyppiä valikoitui teemahaastattelu, koska liian strukturoitu haastattelu olisi saattanut rajata vastauksista jotain tutkimukselle olennaista tietoa pois. Tutkimuksen kannalta oli kuitenkin tärkeää käsitellä kaikkien haastateltavien kanssa samat teemat, joten täysin avoin haastattelulokaan ei ollut vaihtoehto. Haastatteluteemat olivat koulun koon positiiviset vaikutukset lukemaan opettamisen pedagogiikan monipuolisuuteen, koulun koon negatiiviset vaikutukset lukemaan opettamisen pedagogiikan monipuolisuuteen

ja muut lukemaan opettamisen pedagogiikan monipuolisuuteen vaikuttavat tekijät.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa edetään tiettyjen teemojen, ei tarkkojen etukäteen mietittyjen kysymysten avulla. Sen etuna on, että tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä voi esittää personoidusti kunkin haastattelun kohdalla. Kaikilta ei siis kysytä samoja tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelu antaa siis tilaa haastateltavan tulkinnoille ja merkityksenannoille. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.) Teemahaastattelu oli toimiva ratkaisu tutkimuksen kannalta ja tuotti paljon hyödyllistä tietoa. Sen ansiosta opettajat saivat painottaa haluamallaan tavalla kertomiaan asioita ja päättää itse, mitä halusivat kustakin teemasta kertoa. Myös vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavien välille syntyi helposti ja keskustelu oli vapautunutta.

Vaikka teemahaastattelussa ei kysytäkään kaikilta samoja kysymyksiä tietyssä järjestyksessä, tulee kysymysten pohjautua etukäteen valittuihin teemoihin. Kysymykset tulee asettaa niin, että vastaukseksi saadaan sellaisia asioita, joita lähdettiin hakemaan. Kysymykset tulee pohtia ongelmanasettelun ja tutkimustehtävän mukaisesti, mutta niitä ei tarvitse käsitellä kaikkien kanssa samassa järjestyksessä tai laajuudessa. (Tuomi & Sarajärvi 20018, 87–88.) Vaikka haastattelujen kestot vaihtelivat seitsemän ja 16 minuutin välillä, ehdittiin kaikkien kanssa käsitellä kaikki ennalta päätetyt teemat, joita voi tarkastella liitteestä 1. Lisäksi haastateltavat antoivat vastauksia, joita alun perin lähdettiin hakemaan.

HAASTATELTAVA	KOULUN KOKO	HAASTATTELUN KESTO	KOKEMUS MOLEMMISTA KOULUISTA
Haastateltava 1	suuri koulu	16 minuuttia	Ei
Haastateltava 2	suuri koulu	12 minuuttia	Kyllä
Haastateltava 3	pikkukoulu	7 minuuttia	Ei
Haastateltava 4	pikkukoulu	9 minuuttia	Ei

Taulukko 1. Haastateltavat

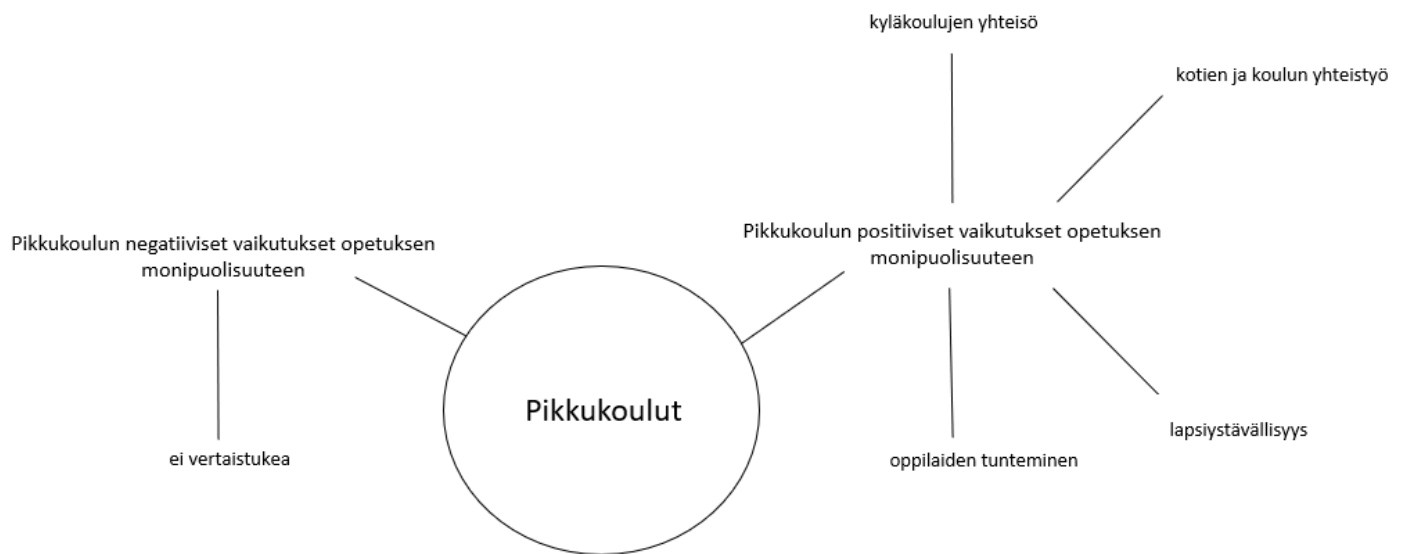


### 4.3 Analysointimenetelmä

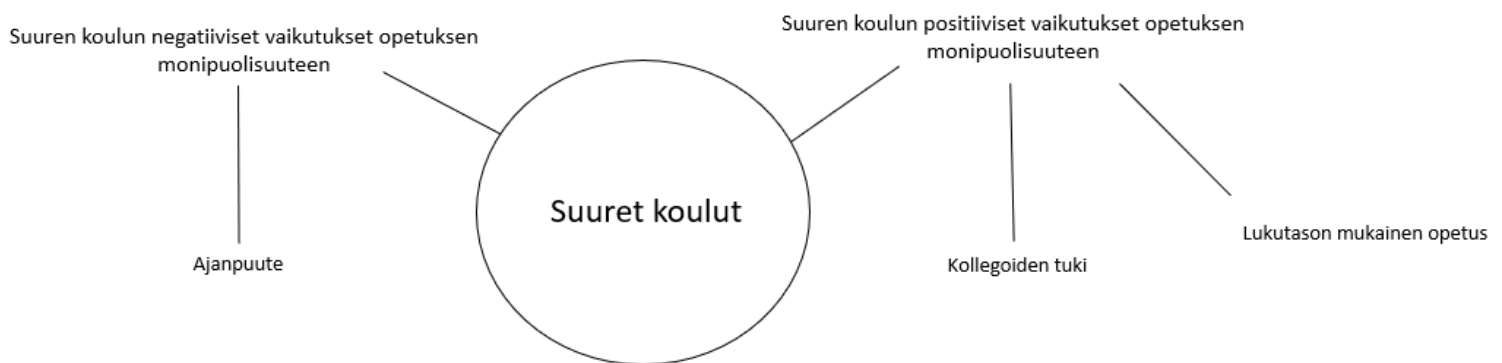
Analysoin aineistoni aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysissa on monta vaihetta ja se aloitetaan litteroimalla ja perehtymällä litteroituun aineistoon. Seuraavaksi edetään redusointiin eli aineiston pelkistämiseen, jossa aineistoa karsitaan ensin niin, että kaikki tutkimuskysymykseen liittymätön poistetaan käsiteltävästä aineistosta esimerkiksi tiivistämällä aineistoa. Kun epäolennainen on karsittu pois, etsitään aineistosta tutkimuskysymystä koskevia ilmaisuja ja pelkistetään ne luoden pohja klusteroinnille eli ryhmittelylle listaamalla pelkistetyt ilmaukset allekkain. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–124.)

Ensimmäiseksi siis litteroitiin äänitetyt haastattelut. Litteroitua aineistoa syntyi fontilla Calibri, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 hieman vajaa 13 sivua. Litteroinnin jälkeen edettiin aineiston pelkistämiseen ensin poistamalla kaiken tutkimuskysymykseen liittymätön. Jäljelle jäävä aineisto pelkistettiin niin, että kommentaareista muodostettiin yksinkertaisia ilmauksia, jotka helpottivat aineiston analysoinnin seuraavaa vaihetta eli teemoittelua. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–124.)

Teemoittelussa eli klusteroinnissa pelkistettyjä ilmauksia yhdisteltiin niin, että samaa ilmiötä kuvaavat ilmaisut muodostivat aina oman ryhmänsä. Ryhmät nimettiin kunkin ryhmän sisältöä kuvaavan nimen avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–124.) Ryhmiksi muodostuivat pikkukoulujen osalta oppilaiden tunteminen, lapsiystävällisyys, kotien ja koulun yhteistyö sekä kyläkoulujen yhteisö muodostaen pääryhmän pikkukoulu positiiviset vaikutukset. Pikkukoulun negatiivisten vaikutusten -pääryhmän muodosti yksin ei vertaistukea -ryhmä ja suuren koulun negatiivisten vaikutusten pääryhmän taas ajanpuute. Kollegoiden tuki ja lukutason mukainen opetus loivat suuren koulun positiivisten vaikutusten -pääryhmän. Pikkukoulujen teemoittelun tuloksia voi tarkastella Ajatuskartasta 1 ja suurten koulujen Ajatuskartasta 2.



Ajatuskartta 1. Pikkukoulujen teemoittelu



Ajatuskartta 2. Suurten koulujen teemoittelu

#### 4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimus on pyritty toteuttamaan hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Esimerkiksi tarvittavat tutkimusluvut on hankittu kuten hyvä tieteellinen käytäntö velvoittaa. Myös tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten yleistä huolellisuutta, on pyritty noudattamaan tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa. (TENK 2012, 6.)

Tutkittavien anonymiteetti säilytetään niin, että tutkimukseen haastateltuja ei ole mahdollista jäljittää. Siksi esimerkiksi kuntaa, jossa haastattelut toteutettiin, ei ole mainittu tutkimuksessa. Myöskään haastateltavien sukupuolta ei ole mainittu.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimukseen valitut haastateltavat on valittu valitun kunnan nettisivuilta sattumanvaraisesti nimen perusteella. Kaksi suurten koulun ensimmäisten luokkien opettajien joukosta ja kaksi pikkukoulujen alkuopettajien joukosta. Kunta valittiin niin, että sieltä löytyi useampi pikkukoulu kuin mitä tutkimusaineistoon tarvittiin pikkukoulujen ja kunnan anonymiteettien säilyttämiseksi.

Tulee kuitenkin muistaa, ettei laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ole yksiselitteistä. Validiteetin ja reliabiliteetin hyödyntämistä kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnissa on kritisoitu, sillä ne palvelevat lähinnä kvantitatiivista tutkimusta. Laadulliselle tutkimukselle ei ole samanlaisia aina hyödynnettävissä olevia mittareita, mutta useimmiten luotettavuudesta puhuttaessa tulosten siirrettävyys on asia, joka mainitaan. Luotettavuuden merkinä pidetään sitä, että tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Myös puolueettomuus on tärkeä seikka. Puolueettomuus tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii esimerkiksi haastattelemaan ihmisiä ilman mitään kehystä tai ennakkoletuksia. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 160-162.) Tutkimuksessa on pyritty toteuttamaan molempia.

# 5 TULOKSET

## *5.1 Suuren koulun positiiviset yhteydet opetukseen*

Kun kysyttiin suuren koulun koon positiivisia vaikutuksia opetukseen ja sen monipuolisuuteen, tuli haastatteluissa ensin esille lukutason mukaisen opetuksen mahdollisuus. Koettiin tärkeänä, että lapset saavat taitotasonsa mukaista opetusta lukemaan opettamisessa, jolloin tehtävät ovat sopivan haastavia, mutta eivät kuitenkaan liian vaikeita. Näin lapset pysyvät motivoituneina opiskeluun eivätkä turhaudu tai tylsisty tehtävien ollessa liian vaikeita tai vastaavasti liian helppoja.

Lukuryhmät muodostetaan kartoitetun lukutaidon mukaisesti ja tarpeen mukaan oppilaat vaihtavat ryhmistä toisiin lukutaitonsa kehityksen myötä. Suuressa koulussa on myös erityisopettaja mukana lukuryhmien järjestämisessä järjestämällä testin, jolla lukutaidon taso kartoitetaan. Järjestely koettiin suureksi eduksi etenkin kaikkein heikompien lukijoiden kohdalla, jolloin heti alusta alkaen heille osataan osoittaa tarpeen mukaiset tukitoimet. Toisaalta myös perusopetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että oppilaiden erilaisuus ja yhdenvertaisuus otetaan kokonaisvaltaisesti huomioon tukemalla sekä edistyneitä että vaikeuksia kohtaavia oppilaita (OPS 2014, 104).

Me voidaan tehdä lukutasolle sopivampia ryhmiä, niin se antaa mahdollisuuden sille, että jokainen lapsi saa edetä sitten sen oman tasonsa mukaan. (Haastateltava 2)

Toinen keskeinen asia, mitä pidettiin suuren koulun positiivisena vaikutuksena, oli kollegoiden tuki. Erityisesti puhuttiin samaa luokkatasoa opettavien opettajien tuesta. Esimerkiksi lukuryhmät koettiin yhdessä jaetuksi vastuuksi lukemaan opettamisessa. Koettiin siis, ettei oltu yksin haasteen edessä, vaan oli myös muita opettajia samassa tilanteessa ja samaa tavoitetta tavoittelemassa. Lisäksi erityisopettajaoptio ja ohjaajien tuki koettiin tärkeäksi osaksi arkea.

Meillä on nyt tällä hetkellä viisi luokanopettajaa plus sitten kaksi erityisopettajaa. Meillä on siis enemmän opettajia kuin on luokkia lukemaan opettamisen tunneilla. (Haastateltava 1)

Neljä ekaluokkaa ja meitä on kuitenkin siihen yks erityisopettaja lisää ja sitten on pitkänlinjan ohjaajia, joille ihan hyvin pystyy vastuuttamaan varsinkin niitä taitavampia lukijoita. (Haastateltava 2)

Sen lisäksi, että rinnakkaisluokkien kollegoiden henkinen tuki koettiin tärkeäksi, pidettiin tärkeänä myös materiaalien jakamisen mahdollisuutta. Jos yksi tekee toimivan materiaalin, miksi muiden tehdä omaa, kun voi hyödyntää jo olemassa olevaa. Hektisessä arjessa toisten tekemien materiaalien hyödyntäminen koettiin voimavarojen säästämiseksi, jolloin jää enemmän resursseja esimerkiksi oppilaiden kohtaamiseen. Myös sähköisen materiaalin hankkimiseen koettiin olevan enemmän resursseja käytössä suuressa koulussa materiaalin hyödyttäessä isompaa oppilasjoukkoa.

Iso joukko et pystyy myös säästään itseensä sillä, jos joku tekee jonkun materiaalin, minkä toteaa hyväksi, niin se jakaa sen muille, ettei muiden tarvitse tehdä kaikkea itse. (Haastateltava 1)

Sähköistä materiaalia ja kaikkia plussamateriaalia on varmaan isolla koululla mahdollisuus hankkia enemmän, useammalle ja ehkä monipuolisemmin. (Haastateltava 2)

## *5.2 Suuren koulun negatiiviset yhteydet opetukseen*

Vaikka opetus tasoryhmissä koetaan toimivaksi, ei se muuta sitä seikkaa, että opetusryhmät ovat isoja. Opettajien on mahdotonta pysyä tietoisena jokaisen oman lukuryhmänsä oppilaan lukutasosta, kun oppilaita saattaa hyvistä opettaja-, erityisopettaja ja ohjaajaresursseista huolimatta yli 20 yhdessä ryhmässä. Kun oppilasmäärä on suuri ja jokainen kehittyy tasoryhmittelystä huolimatta omaan tahtiinsa, on opettajan vaikea tiedostaa, milloin olisi tarve jonkin oppilaan siirtämiselle lukutasolta toiselle. Jokaisen lukuläksyä ei ehdi henkilökohtaisesti kuuntelemaan, joten avuksi lukemisen kuunteluun pyritään hyödyntämään niin koulunkäynninohjaajia, kotijoukkoja kuin kummioppilaita.

Kun mulla on tässä ne 18 oppilasta, niin minä en ehdi kuuntelemaan jokaista lasta, kun he minulle lukee sitä lukuläksyä, vaikka haluaisin. Siinä täytyy saada kotiväkeä apuun sen lukuläksyn kuuntelemiseen. (Haastateltava 2)

Oppilasmäärät ovat niin isoja, että vaikka mulla on saman tasoset lukijat, niitä on 21. Kun lähdettiin nyt miettimään sitä, että loman jälkeen katsotaan, että pitääkö vaihtaa ryhmiä niin, että joku nousee, mutta ei mulla ole mitään käsitystä suurimmasta osasta, että miten ne oikeasti lukevat. (Haastateltava 1)

### *5.3 Pikkukoulun positiiviset yhteydet opetukseen*

Kysyttäessä koulun pienen koon vaikutuksia opetukseen, tuli esille monta asiaa, johon se vaikuttaa positiivisesti. Pienen koulun koon luoma yhteishenki ja sen mukanaan tuoma lapsiystävällisyys opetukseen olivat suuressa roolissa haastattelussa. Lapsiystävälliseen opetukseen liitettiin niin kyläkoulu turvallisena ja rauhallisena oppimisympäristönä, kokonaisvaltainen alkuopetus kuin eriyttämisen helppous. Erityisesti kahden viimeisimpänä mainitun koettiin olevan kiinteästi yhteydessä toisiinsa ja mahdollistavan sen, että myöskin pikkukouluissa täyttyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 104) vaade siitä, että opetuksen tulee ottaa erilaiset oppijat huomioon ja olla kaikille yhdenvertaista.

Lapsilla on hirveen turvallinen ympäristö ja sitten kun meillä on yhdysluokat, niin oppilaathan ovat mulla heti eskarista alkaen sinne toiseen luokkaan asti, niin se on semmoinen kokonaisvaltainen alkuopetus. (Haastateltava 4)

Lisäksi opetuksen ja lukujärjestysten joustavuus koettiin suureksi eduksi. Sen koettiin mahdollistavan esimerkiksi yllättävien ongelmien tai ajankohtaisten asioiden käsittely hetkellä, jona ne ilmenevät. Jos jonkin oppiaineen kanssa tuntuu olevan hankalaa, voi tuntien järjestystä muuttaa ja palata aineen pariin sitten sopivammalla hetkellä. Aikatauluttomuutta kirjainten oppimisessa pidettiin suuressa arvossa sen mahdollistaessa sen, että jos joku on poissa, ei opetuksen tarvitse edetä sillä välin kirjaimesta toiseen.

Lukujärjestykset ei oo niin tiukkoja, kun jossain isoissa kouluissa, kun siellä on pakko olla kauheen tiukkaa, että nyt on oltava se äidinkieli tai me ei saada sitä erityisopettajaa. Me pystytään järjestelemään niin, mikä tänään hyvältä tuntuu. (Haastateltava 3)

Jos joku mun oppilaista on viikon pois, niin me ei kyllä kauheasti mennä eteenpäin. Ei mulla tarvi olla kirjaimet opittuna tammikuun loppuun, ne on sitten opittu, kun ne on opittu. (Haastateltava 3)

Haastatteluissa nostettiin suureen rooliin lasten tunteminen ja sen positiiviset vaikutukset opetukseen. Usein lapset saatetaan tuntea jo ennen koulun alkua, jos samassa pihapiirissä toimii vaikkapa päiväkotitai perhepäivähoitaja. Myös se, että useampi lapsi tulee tavallisesti samasta perheestä, liitettiin perheiden ja lasten ennalta hyvin tuntemiseen. Koettiin, että lasten tunteminen vaikuttaa niin opetuksen kohdentamisessa lasten mielenkiinnonkohteisiin kuin heidän lukutaitonsa tason täsmälliseen tiedostamiseen. Myös eriyttämisen kohdentaminen helpottuu, kun lasten taitotason tiedostaa täsmälleen. Lasten tuntemisen lisäksi tärkeänä pidettiin myös vanhempien tuntemista sekä mutkatonta kommunikaatiota ja yhteistyötä kodin ja koulun välillä.

Itse tietää ihan tasan tarkkaan minkälaisia lukijoita he ovat, ja sitten jos miettii eskareistakin, niin mä tiedän ihan tasan, että kuinka monta kirjainta kukin tuntee. (Haastateltava 4)

Meidän koulussa pidetään tosi paljon sellaisia, me ei sanota niitä vanhempainilloiksi, vaan me sanotaan niitä tupailloiksi. Jotkut kauhistelevat, että täällä te vietätte kerran kuussa vähintään iltaa niitten vanhempien kanssa. No okei me vietetään niitten kanssa vähän niin kun iltaa, juodaan kahvia ja jutellaan siitä, mikä on tärkeää sillä hetkellä, mutta me tunnetaan ne vanhemmat ja tunnetaan ne lapset ja mikään ei ole niin helppoa tai mikään ei tee siitä hommasta niin helppoa, kuin se, että tuntee ne vanhemmat. (Haastateltava 3)

Useasti haastattelujen aikana tuli ilmi myös kyläkouluyhteisö, jota pidettiin erittäin tärkeänä suurissa kouluissa olevan rinnakkaisluokan kollegan tuen puuttuessa. Yhteisössä jaetaan ideoita niin materiaalista kuin opetusmenetelmistä. Koettiin, että kyläkouluyhteisöstä saa paljon vertaistukea ja esimerkiksi materiaalien saamista ja jakamista toiselta koululta toiselle koululle pidettiin hyvänä asiana.

Jos vaikka tilaa uuden aapisen ja unohtaa ottaa siihen nauhoja tai levyjä, niin sitten voi kysyä onko teillä ja aina yleensä löytyy jostain. (Haastateltava 3)

Me monesti kerrotaan, miten me ollaan tehty tai jos jollain on joku kysymys, niin sitten ilman muuta autetaan. Ja jos tiedetään et jollain koululla on joku uusi opettaja, niin sille vaan pistää viestiä, että ilman muuta kysyt heti, jos tulee jotain. (Haastateltava 3)

## *5.4 Pikkukoulun negatiiviset yhteydet opetukseen*

Kysyttäessä pikkukoulun koon aiheuttamia negatiivisia vaikutuksia opetukseen, ei esiin tullut juuri mitään. Yhdysluokkia ei pidetä missään määrin negatiivisena, vaan sen koetaan olevan lähinnä mahdollisuus. Ainoa asia, joka nimettiin pikkukoulujen koon aiheuttamaksi negatiiviseksi seikaksi, oli rinnakkaisluokkien opettajien tuen puute eli se, ettei pikkukouluista löydy samaa luokkatasoa opettavaa opettajaa. Tätä seikkaa kuitenkin lievensi hyvin toimiva kyläkouluyhteisö.

Yhdysluokkaa en koe niin kun negatiivisena oikeastaan ollenkaan, että ainoa sellainen negatiivinen puoli olisi se, että ei ole ehkä sen saman tason opettajia tässä samassa piirissä, että sen takia meillä on pikkukoulujen yhteistyö aika tiivistä. (Haastateltava 3)

## *5.5 Muut opetukseen yhteydessä olevat seikat*

Muista opetukseen vaikuttavista tekijöistä mainittiin muun muassa opetettava aines eli onko opetettavassa ryhmässä esimerkiksi paljon häiriökäyttäytyviä lapsia. Häiriökäytöksestä ja sen opetukseen vaikuttavuudesta mainittiin vain isoissa kouluissa, joka pitkälti varmasti korreloi suuren oppilasmäärän kanssa. Mitä enemmän oppilaita, sitä todennäköisemmin on oppilaita, joilla on häiriökäyttäytymistä.

Kyllä siihen ihan oikeasti vaikuttaa se, millainen aine sulla on, että on luokkia, että jos siellä seassa on useita käytöshäiriöisiä tai joilla on haastetta keskittymisessä. (Haastateltava 2)

Sen lisäksi, että opetettavien oppilaiden käyttäytyminen vaikuttaa opetukseen, vaikuttaa siihen myös opettaja persoonansa ja autonomiansa kautta. Pikkukouluissa autonomiaa korostettiin vielä aivan erityisesti, mutta onhan se totta, että pikkukoulussa lukemaan opettaminen tapahtuu yhden ihmisen autonomian ja tahdon mukaan, mutta suurissa kouluissa lukemaan opettaminen tapahtuu tiimeissä, joissa on monta ihmistä vaikuttamassa persoonallaan opetuksen järjestämiseen.

Kun sä olet se ainoa alkuopettaja, niin sullahan on todella paljon mahdollisuuksia, sä saat tehdä ihan just niin kun sä itse haluat. (Haastateltava 4)



Opettajan persoona vaikuttaa, että miten se haluaa sitä (lukemista) opettaa.  
(Haastateltava 3)

Se, onko lapselle luettu pienenä, vaikuttaa haastateltavien mukaan siihen, kuinka aikaisin lapsi lähtee itse muodostamaan tarinoita sekä oppii lukemaan ja kirjoittamaan. Sen koetaan siis olevan motivoiva tekijä lukemaan opettelulle. Kodin resurssien todetaan olevan isossa roolissa selittämässä lasten välisiä eroja lukutaidossa. Erojen syntyyn vaikuttaa niin kotona saatavilla olevien kirjojen määrä kuin se, kuinka paljon lasta kannustetaan lukemaan. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 33-34.)

Se näkyy niin selvästi, että ne lapset, jolle on luettu, niin ne lähtee kirjottaa eli ne lapset, jotka on kuullu satuja, on ne sitten äänikirjoja, et keille on luettu, et kellä on niin kun sanavarasto ja mielikuvitus niin kun kiinni siellä tarinoissa, niin ne lähtee tosi paljon aikaisemmin kirjottaa omia tarinoita.  
(Haastateltava 2)

## 6 POHDINTA

Tutkimus osoittaa, että koulun koko on yhteyttä erityisesti opetuksen järjestämiseen. Suurissa kouluissa keskeisimmäksi opetuksen järjestämiseen vaikuttavaksi seikaksi osoittautui oppilaiden lukutaidon taso. Pikkukouluissa opetuksen järjestämiseen vaikuttavaksi tekijäksi osoittautui taas lapsiystävällisyys, jota haluttiin korostaa niin lukujärjestyksen muodostamisessa kuin asioiden käsittelyssä.

Suurissa kouluissa pidettiin tärkeänä, että lapset saavat taitotasonsa mukaista opetusta, jotta opetus olisi motivoivaa eikä lapsi tylsistyisi tai turhautuisi liian vaikeasta tai helposta opetuksesta. Tämä seikka tuntui olevan tärkeä suurista oppilasmääristä johtuen. Vaikka lukuryhmät pyrittiin järjestämään niin, että lukutaso olisi ryhmän oppilailla keskimäärin sama, koettiin suuret ryhmäkoot silti ongelmallisiksi. Koettiin, ettei tunnilla ole aikaa kohdata jokaista lasta ja pysyä perillä siitä, miten kukin on edistynyt lukemisen parissa. Tuli myös ilmi, että opetuksen tiukka aikataulutus vaikuttaa paljon opetukseen ja siihen, kuinka paljon sitä voi soveltaa. Koettiin, että aikataulun puitteissa ei ole varaa niin monipuoliseen ja lapsiystävälliseen opetukseen, kuin haluaisi, sillä jokaisen ryhmän on edettävä samaa tahtia.

Pikkukouluissa opetuksen tärkeimmäksi ilmeni jo ylempänä mainittu lapsiystävällisyys. Koettiin, että pienet ryhmäkoot mahdollistivat sen. Lukujärjestysten hyvä suunnittelu mahdollistaa, että lukemaan opettamisen tunneilla paikalla ovat vain yhdysluokan ensimmäisen luokan oppilaat, jolloin opetettavia oppilaita oli toisessa koulussa viisi ja toisessa kahdeksan. Opetuksen suunnittelussa pyritään ottamaan huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja tehdä sitä kautta opiskelusta lapsille mielekästä ja motivoivaa. Lapsiystävällisyyttä korostettiin myös aikataulun joustavuudella. Jonkin asian osoittautuessa lapsille vaikeaksi tai jonkun ollessa poissa voi opetus tarpeen mukaan olla etenemättä. Koettiin, että on tärkeää, ettei kirjainten tarvitse olla tiettyyn aikarajaan mennessä opiskeltua, koska kiireen koettiin

lähinnä haittaavan oppilaiden edistymistä. Koettiin, että aikatauluttomuus mahdollistaa myös monet erilaiset opetustyylit ja -kokeilut.

Harju-Luukkaan ym. (2015, 68) osoittavat, että suurissa kouluissa lukutaito on puoli vuotta pikkukouluja edellä. Myös tutkimus osoitti tämän suuntaisia tuloksia. Toisaalta taulukon osoittamat tulokset siitä, että luetun ymmärtäminen on parempaa pikkukouluissa, ei varmastikaan ole kaukaa haettua, sillä aikatauluttomuudesta ja kiireettömyydestä johtuen oppilaiden asioiden sisäistäminen saattaa hyvin olla parempaa. Opettajien kokemuksen mukaan jälkimmäisenä mainittu taito on merkityksellisempi, kenties suurten koulujen olisi syytä yhä enemmän keskittyä luetun ymmärtämiseen enemmän pelkkien kirjainten ja teknisen lukutaidon opiskelun sijaan.

Yllättävin tutkimuksessa esiin tullut asia lienee se, etteivät ennakkooletukset yhdysluokan tuomista haasteista tulleet haastatteluissa mitenkään ilmi. Yhdysluokkaa ei pidetty missään määrin haasteena opetuksen järjestämisen kannalta, päinvastoin. Pidettiin etuoikeutena, että lapset saavat kokonaisvaltaisen alkuopetuksen samalta opettajalta, mikä tekee opettajien kokemuksen mukaan muun muassa eriyttämisen helpoksi. Lisäksi samalla yhdysluokalla opiskelevien vanhempien oppilaiden esimerkkiä pidettiin oppimista nopeuttavana seikkana.

Tutkimuksen perusteella on syytä uskoa, että jo aiemmin mainittu Autin ja Beihammerin (2013, 234) väite pikkukoulujen opetuksen pedagogisen monipuolisuuden köyhyydestä tuskin pitää paikkaansa. Tutkimuksessa ilmeni, että ainakin lukemaan opettamisen kohdalla isot oppilasmäärät ja kaikkien lukuryhmien noudattama tiukka aikataulu teki opetuksesta lähinnä yksipuolista, ei siis suinkaan monipuolista. Pikkukoulussa taas ilmeni monipuolisia mahdollisuuksia pienten ryhmäkokojen ja aikataulujen joustavuuden ansiosta.

Molemmissa on hyviä puolia, mutta jos pohditaan asiaa oppilaiden kannalta, on selvää, että pikkukoulujen ympäristö ja lapsiystävällisyys ovat oppilaiden hyvinvoinnin kannalta selkeästi parempi vaihtoehto. Rauhallinen ympäristö tukee oppimista. Toki tulee aina muistaa asioiden kääntöpuoli. Esimerkiksi kyläkouluissa voisi olla se, että kun oppilaita on vähän ja jos et sovi joukkoon, ollaan kaukana hyvinvoinnista. Ison koulun ehkä suurin hyvä puoli on se, että yleensä aina on saatavissa erityisopettaja avuksi, jos oppilaalla ilmenee vaikeuksia oppimisessa. Pikkukouluissa tätä optiota ei ole päivittäin saatavilla.

Haastatteluissa vahvasti esiin tullutta kollegoiden merkitystä ei voida sivuuttaa, sillä sitä pidettiin merkityksellisenä asiana keskusteltaessa opetuksen monipuolisuudesta. Koettiin, että kollegoilta vinkkien kysyminen auttaa esimerkiksi uusien oppimateriaalien tai opetustapojen löytämisessä. Vaikka suurten koulujen opettajien keskuudessa ilmeni suurta hämmästyä siitä, kuinka selvitä ilman samaa astetta opetavien kollegoiden tukea, ei asiaa koettu kuitenkaan pikkukoulujen opettajien keskuudessa ongelmalliseksi. Asiaan toki varmasti vaikuttaa haastateltujen pikkukoulujen opettajien kuvailema tiivis yhteistyö kyläkoulujen välillä.

Koska koulun kokoon liittyviä opetuksen monipuolisuuteen liittyviä syitä ei ole aiemmin juurikaan tutkittu, olisi mielenkiintoista tutkia tulevaisuudessa aihetta hieman laajemmassa mittakaavassa. Olisi mielenkiintoista tutkia, pätsisivätkö samat tulokset tutkimusaineiston kasvaessa. Kenties aluetta, josta tutkimukseen valikoituvat opettajat tulisivat, voisi myös laajentaa. Toki silloin asiaan saattaisi vaikuttaa myös erinäiset paikalliset seikat eikä vain koulun koko. Tutkimusalueena voisi toimia vaikkapa jokin maakunta ja opettajia olla viidestä kymmeneen per koulu koko. Tutkimusalueen laajentuessa olisi myös mahdollista tiukentaa ja muuttaa koulun koon määritelmiä niin, että määrittävänä seikkajana koulussa opettavien opettajien lisäksi toimisi oppilasmäärä.

Kuten tutkimus osoittaa, ei voida vain mustavalkoisesti todeta, että toinen koulukoko olisi toista parempi. Tulisi muistaa, että kaikilla on sekä hyvät että huonot puolensa. Tulevaisuudessa päättäjien tulisikin ehkä keskittyä hieman enemmän lapsien hyvinvointiin kustannustehokkuuden sijaan. Lisäksi olisi ehkä syytä tarkastella päätösten pedagogisia perusteluita hieman tarkemmin ja punnita niitä uudelleen. Olisikin kenties hyvä, että eri koulujen opetuksen tasosta ei tehtäisi vain kevyitä oletuksia, vaan perehdyttäisiin asiaan asianmukaisella tarkkuudella.

## 7 LÄHTEET

- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Knubb-Manninen, G., Korkeakoski, E., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen – Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä.
- Harju-Luukkainen, S., Sulkunen, S. & Vettenranta, J. 2015. Enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja – Ruotsinkieliset pienet ja suuret koulut PISA 2009 -tulosten valossa.  
<http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2015/3-4/enemmany.pdf> (Luettu 26.9.2019)
- Hyry-Beihammer, E., K. & Autti, O. 2013. Koulu kerrottuna paikkana – lasten kertomuksia kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä. Tampere: Tampere university press, 231-257.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä studies in humanities 141. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen, R. 2017. Lukemisen jälkeen? Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Tampere: Tampub, 205-218.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Siren, M., Vainikainen, M-P., Vettenranta, J. 2019. PISA 2018 ensituloksia – Suomi parhaiden joukossa.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (luettu 3.12.2019)

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä – Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt – johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallinnon tilastopalvelu

<https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppilaitosverkosto%20-%20perusopetus%20-%20oppilasm%C3%A4%C3%A4r%C3%A4.xlsb> (Luettu 26.9.2019)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A, 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. Uudistettu laitos.

UNESCO. Literacy. <https://en.unesco.org/themes/literacy> (Luettu 18.10.2019)

Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S., K. & Jäppinen, S. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 13.11.2019)

## Haastattelujen teemat

### Suuret koulut:

1. Suuren koulun hyvät puolet lukemaan opettamisen pedagogiikan monipuolisuuden kannalta
2. suuren koulun huonot puolet lukemaan opettamisen pedagogiikan monipuolisuuden kannalta
3. muut lukemaan opettamisen pedagogiikan monipuolisuuteen vaikuttavat seikat

### Pikkukoulut:

1. Pikkukoulun hyvät puolet lukemaan opettamisen pedagogiikan monipuolisuuden kannalta
2. koulun huonot puolet lukemaan opettamisen pedagogiikan monipuolisuuden kannalta
3. muut lukemaan opettamisen pedagogiikan monipuolisuuteen vaikuttavat seikat